

Emiliozzi, María Valeria

Percepción originaria, lenguaje y sujeto

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

5 al 7 de diciembre de 2012

CITA SUGERIDA:

Emiliozzi, M. V. (2012) Percepción originaria, lenguaje y sujeto [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1877/ev.1877.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

Título: Percepción originaria, lenguaje y sujeto

Autor: Mg. Emiliozzi María Valeria (UNLP/IdIHCS-CONICET)

E-mail: val_emiliozzi@hotmail.com

Resumen

Al intentar describir cómo se construye el cuerpo y cómo pensar una educación del mismo, ciertas tensiones se ponen en despliegue: la unidad y la fragmentación, lo natural y lo simbólico, lo material y lo inmaterial, un interior que se despliega y un exterior que atraviesa; lo que nos lleva a ciertos interrogantes que nos permiten poner en debate el modo en que se constituye el cuerpo.

El trabajo parte de un análisis sobre el concepto de corporeidad que se constituye en una manera de concebir al cuerpo para la Educación. Este punto en el modo de constitución del cuerpo permite poner en debate nociones de experiencia, percepción, lenguaje lo cual hace entrar en tensión dos nudos teóricos que interpretan al cuerpo de manera inversa: "un interior que se despliega y un exterior que atraviesa".

Para comenzar el debate

Esta ponencia parte de una indagación sobre el modo en que el curriculum vigente de la Educación, consideran la educación del cuerpo; ya que pensar la corporeidad, se ha convertido en una de las tareas fundamentales. Ahora bien, de qué habla el curriculum cuando hace mención a la corporeidad.

Para comenzar el análisis, intentaremos despojar el contenido y el sentido que la palabra corporeidad enuncia. No obstante, no se intentará dotar a la palabra de un significado fijado o establecido por la vía que fuere, sino que se efectuará una interpretación, la cual no referirá al "mero trabajo de desenmascaramiento, de develación o de desciframiento" (Foucault, 1995:19),

que buscaría algo así como el lado oculto sino a “una intervención en la cadena simbólica que produce un efecto disruptivo” (ibid.20).

Así pues, el análisis no buscará determinar el origen de la corporeidad, sino sus puntos de inflexión, "(...) ese desplazamiento de lo discontinuo: su paso del obstáculo a la práctica; su integración en el discurso del historiador, en el que no desempeña ya el papel de una fatalidad exterior que hay que reducir, sino de un concepto operatorio que se utiliza” (Foucault, 2008b:19).

¿Sobre qué discurso se enuncia la corporeidad?, ¿cuerpo y corporeidad refieren a lo mismo?

La palabra se encuentra ligada a un discurso, a un conjunto de relaciones que la hacen posible. Por ello, se tratará de describir las relaciones de exterioridad, la formación discursiva a la que pertenece la corporeidad, y su relación con la motricidad; lo que nos permitirá establecer a qué modo de pensar el cuerpo refiere.

Corporeidad y cuerpo

La palabra “corporeidad” es definida en el Diccionario de la Real Academia Española con la acepción “cualidad de corpóreo”. Y “corpóreo” (del lat. *corporeus*) como adjetivo: “que tiene cuerpo o consistencia”.

El diseño curricular, al caracterizar la corporeidad, establece que “*no hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad*” (2006b:132). En otras palabras, “*la corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto*” (2006b:139).

Esta manera de entender la corporeidad expuesta en el diseño curricular es enunciada desde las ciencias de la motricidad humana, las cuales toman el saber de la fenomenología de Merleau-Ponty para entender al cuerpo y a la constitución de su corporeidad.

En este sentido, la corporeidad es entendida como la condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo, en tanto que nacemos con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción (Trigo y colaboradores, 1999:61). Es decir, que la persona se manifiesta a través y con su cuerpo, por ello

la corporeidad es pensada desde el pensar y el sentir. “Esto es la corporeidad humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso)” (ibid.60). Desde esta perspectiva el cuerpo es considerado sólo atado al hacer, y la corporeidad como la unión de seis elementos que constituyen al yo, “el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer y no hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos” (ibid.61).

El Diseño Curricular de Educación Física menciona estos elementos planteados por la ciencia de la motricidad humana y establece: “*La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz*” (2006b:132).

De esta manera, se entiende la corporeidad como la acción del cuerpo, como aquello que se constituye a través de la acción “del acto al pensamiento”¹ y que concluye con la muerte del cuerpo. Por ello, como se ve reflejado en el extracto del diseño curricular, la corporeidad se constituye “*a lo largo de la existencia*” (2006b:132). Más aún, “*la corporeidad, en los jóvenes adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase*” (ibid.132).

En el mismo sentido, Trigo establece que “el proceso termina con nuestra muerte, en donde dejamos de ser una corporeidad, para no ser más que un cuerpo” (Trigo y colaboradores, 1999:61). Se trata de un cuerpo pensado sólo en condición de existencia, de un cuerpo atado a lo material (los órganos), donde la acción a través de la cual se expresa el cuerpo representará a la motricidad. Es decir, a “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano” (ibid.72).

Detengámonos un poco aquí, al desmenuzar la corporeidad se pone en cuestión una serie de modos de pensar al cuerpo:

1. Un fuerte énfasis en el actuar del cuerpo como producto del pensar y sentir,
2. Una corporeidad que sólo se da en el mundo de la vida, en tanto que el proceso, establece Trigo, concluye con la muerte.

1).Pienso, siento, actúo

¹ Wallon, H. (1987), *Del acto al pensamiento*, Barcelona, Paidós, citado en: Trigo, E. y colaboradores, (1999), *Creatividad y motricidad*, Barcelona, INDE, p.61.

Una pregunta formulada por Michel Foucault ¿cómo es posible que el hombre piense lo que constituyéndolo en su ser no es pensamiento? nos abre el camino para desandar la unión entre pensamiento y acción, que se desprende de la cualidad de lo corpóreo, la corporeidad.

En palabras de Manuel Sergio (1996) la corporeidad implica la presencia del hombre en el mundo, el cual aprenderá a sentir y pensar a través de la acción y la percepción, siendo esto una instancia clave para llegar a una conciencia de sí.

Esta acción que lleva a cabo:

es cognición, razonamiento, memoria, análisis, síntesis, comparación, asociación, argumentación, crítica; en últimas, lenguaje, lo que manifestamos al ser conscientes del mundo. Pero ni lo mental ni el lenguaje son cerebro, ni están solamente allí. Nuestra mente es orgánica, emocional y espiritual, y se distribuye en cada una de sus células y se descubre en la interrelación entre el medio y el organismo.²

Desde este punto de vista, la corporeidad implica pensar desde el momento en que siento y actúo, por eso los referentes de la ciencia de la motricidad humana establecen que:

(...) el cerebro del hombre... trabaja en red para dar una solución práctica... y ese tiempo, no es una medida, es una percepción, una situación, una vivencia, así nos lo enseñó posteriormente Einstein, con la teoría de la relatividad... ahora se siente en la propia piel, bueno es un aprendizaje (Trigo, Montoya, 2009:93).

Pensar la corporeidad implica pensar un cuerpo que través de la acción, se corporiza y unifica la conciencia, en tanto que no busca otra cosa más que “(...) ampliar nuestra comprensión de los sistemas vivos con la comprensión de la mente y la consciencia (...)”.³

El diseño curricular considera que durante las clases de Educación Física los adolescentes deben adquirir experiencias que les permitan “*tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo*” (2006b:136), lo que pretende llevar a cabo a través de “*contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades*

²Principio hologramático (Morin, 1990); Autopoiesis (Maturana y Varela, 1984), citado en Bohórquez, F.y E. Trigo, (2006), “Corporeidad, Energía y Trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas)”, en *Revista de Motricidad y Desarrollo Humano*, Colombia, Universidad del Cauca, Disponible en <http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/desplegararticulo.php?id=169>. Recuperado el 05-07-2011.

³Capra, F. (2002), *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*, Barcelona, Anagrama, p.59, citado en Sergio, M., E. Trigo, M. Genú, T. Sergio (2009), *La motricidad Humana: una mirada retrospectiva*, Colombia, Léeme, p.80.

motrices para la resolución de problemas que plantea el medio, considerando lo emocional y el vínculo con los otros” (ibid.).

Desde esta perspectiva, la corporeidad es pensada desde la teoría de la neurofenomenología,⁴ en tanto que trata de recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida, donde el énfasis es recuperar la corporeidad; es decir que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo, Montoya, 2009:91). Esta noción, implica que el cuerpo es expresión y en ese movimiento expresivo se vuelca al mundo a través de la integridad de los sentidos, por medio de los cuales reconocemos el mundo y nos reconocemos como yo-cuerpo.

En este sentido, el Marco General de Política Curricular busca “crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno” (2007:15), en tanto que “el sujeto de la percepción quedará ignorado mientras no sepamos evitar la alternativa (...) de la sensación como estado de conciencia y como conciencia de un estado, de la existencia en sí y de la existencia para sí” (Merleau-Ponty, 2002:241).

Ahora bien, si bien Merleau-Ponty plantea que las significaciones surgen cuando una multiplicidad de cosas se encuentran con una conciencia que la asume, la forma de la determinación del “yo pienso” no se sustenta en un “yo soy”; sino en la forma de un puro determinable espacio-tiempo que tiene distinta naturaleza entre la forma de contenido y la forma de expresión, entre lo visible y lo enunciable, pues hablar no es lo mismo que ver.

(...) el pensamiento es el despliegue del Ser, su condición nunca puede ser una relación interiorizada, la representación a la conciencia de. El pensamiento supone que las modalidades múltiples del ser son exteriores unas en relación con las otras, que ninguna puede tener privilegio (como pretende tenerlo la conciencia) de interiorizar a las demás (Micieli, 2003:139).

Por su parte Foucault, establece que uno de los “dobles del hombre es lo no pensado”, lo que implica que no puede darse la referencia inmediata a un *cogito*, como tampoco a una conciencia de sí como plantea el curriculum. Por ello, es posible pensar la distancia que separa y a la vez une el pensamiento presente a sí mismo y aquello que, perteneciente al pensamiento, está enraizado

⁴ Para ampliar ver: Trigo, E., Montoya, H., (2009), *Motricidad Humana: política, teoría y vivencias*, Colombia, Léeme.

en lo no-pensado. De esta manera, sólo se comienza a pensar bajo presión, sometiéndose al imperativo personal del afuera, por lo que el pensamiento no puede tener origen en la conciencia.

(...) la conciencia hace la experiencia de la imposibilidad de decir lo que queremos decir. En efecto, aquí la conciencia supone que posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí. Ahora bien, cuando para referirse a su objeto con el lenguaje, la conciencia se sirve de pronombres, suponiendo que ellos expresan lo más concreto, (...) ella hace la experiencia de la negatividad que la atraviesa, del no poder decir lo que quiere decir (...) (Castro, 2008:42).

En el sentido que le otorga Lacan, el *cogito* está tachado, atravesado por la barra de la conciencia, y el sujeto que habla es el sujeto del inconciente. A partir de allí se establece una fractura que separa este sujeto del inconciente del yo conciente, ya que la entidad del yo empírico a la que alude el diseño curricular y que constituye cada sujeto se disipa. De ahí que si el cuerpo es una construcción simbólica, como enunciábamos anteriormente, no podríamos hablar de cuerpo sin hablar del Otro. Lo paradójico, es que estos cruces atañen justamente al cuerpo que se supone propio, ya que algo del cuerpo es irreconocible y sin embargo no puede decirse que "eso" sea absolutamente extraño. Eso irrumpe, y es el punto mismo de la rajadura de la ilusión del cuerpo como "completitud" como posesión, y tiene que ver íntimamente con que seamos hablantes.

Precisamente, el cuerpo ha sido atravesado por el significante y porque hablamos podemos hablar de cuerpo, pues el lenguaje mortifica la carne y en el mismo acto que la mata, la hace vivir.

De este modo, pensar una educación del cuerpo ligada a la conciencia corporal y la constitución del yo-cuerpo es una manera de efectuar una búsqueda retrospectiva hacia el fundamento subjetivo, olvidando que "nos constituimos en subjetividades por "invaginaciones" de un afuera plegado de fuerzas en las que se entretejen saberes" (Micieli, 2003:139). La conciencia de sí, intenta captar lo que el cuerpo es, pero él no es otra cosa que aquello que excede el sentido del lenguaje.

En efecto, tanto la conciencia y reconocimiento por parte de los alumnos y de las alumnas de que "*son su cuerpo*", como la manera en la cual se efectúa tal imagen del yo-conciencia, o mejor dicho, el modo de interiorizar tales modos de ser en el mundo, resultan imposibles.

Por otro lado, no sólo se busca una conciencia en el cuerpo, sino que ésta sea buscada a través de la percepción, ya que el diseño curricular establece que: "*para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el*

cual saltar (...)” (2006b:132). Asimismo, los seguidores de la ciencia de la motricidad humana establecen que el conocimiento se estructura desde el fluir de la percepción de cada subjetividad, en tanto que la percepción no es algo que nos pasa, sino más bien algo que hacemos. En este sentido, “(...) se establece como base entender que el conocimiento se estructura desde el fluir de sensibilidad y percepción de cada subjetividad en una relación entre nos”.⁵

De la misma manera, el diseño curricular también vuelve a poner este modo de conocimiento en el siguiente extracto:

Atraer la atención de los alumnos/as respecto de las sensaciones que experimentan al realizar un movimiento determinado, percibir la elongación de un músculo, la amplitud de una articulación, su ritmo respiratorio y sus necesidades de regulación al cuidar su propio cuerpo y el de los otros, son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la conciencia corporal de los adolescentes (2006b:143).

Aquí resulta relevante describir el modo en que Merleau-Ponty define la percepción, en tanto que refiere a la manera en que las ciencias de la motricidad humana también la enuncian. En palabras del autor, la percepción se encuentra relacionada con el lugar originario de la palabra, donde “los objetos percibidos constituyen una suerte de texto natural porque quieren decir algo. Y este querer decir algo implica la presencia en la percepción de una lógica vivida (...)” (Micieli, 2003: 79).

Así pues el Marco General de Política Curricular, enuncia que “*toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo*” (2007: 14). Pero aquí se presentan dos tensiones:

- a. La percepción ligada a un lenguaje originario.
- b. La percepción ligada a la experiencia.
- a. Micieli establece que Merleau-Ponty a través de las objetivaciones de la lingüística, busca reencontrar el logos del mundo perceptivo. Así pues:

El lenguaje hablante está abierto sobre las cosas, llamado por las voces del silencio, continuando un ensayo de articulación que ya está presente en la percepción. La articulación primordial es, entonces, perceptiva, existiendo una abertura hacia el ser que no es lingüística (...) El logos originario es entonces perceptivo (Micieli, 2003:80).

⁵ Toro, S. (2009), “Conocimiento desde una mirada latina o crítica”, en Trigo, E., M. Sérgio, M. Genú, S. Toro, (2009), *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme, p. 107.

En este sentido, la palabra más que una simple representación es un gesto, un signo encarnado, cuyo poder radica, como el del cuerpo, en ser expresión de sí misma, en tener su propio sentido, en ser en última instancia, como afirmará Merleau-Ponty en *Fenomenología de la percepción*, una “expresión creadora”

Ahora bien, cuando percibo un músculo, como enuncia el diseño curricular, lo percibo porque reconozco el músculo, ya sea porque lo vi en un libro, o porque otro me lo enunció, entonces puedo traer esa imagen. Sin embargo, la conciencia supone que posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí. Pero entre el ser y el pensamiento, entre el “yo pienso” y el “yo soy” existe un nexo establecido por el discurso, por la transparencia de los signos lingüísticos y por la función normativa del lenguaje.

En consecuencia, no es posible pensar a la percepción como un lenguaje originario, ya que el sujeto sólo es posible de ser pensado en las leyes de lo simbólico, pues “(...) es una cierta subordinación, un ejercicio de poder, lo que constituye la condición de posibilidad para la constitución de la subjetividad” (Stavrakakis, 2007:43).

Asumir lo simbólico constituye el ser del sujeto, en tanto éste nace incluido en el lenguaje pues es “por la ley de la alianza, en que el orden humano se distingue de la naturaleza, la palabra determina, desde antes de su nacimiento, no sólo el estatuto del sujeto, sino la llegada al mundo de su ser biológico” (Lacan, 2009:339).

En suma, no es posible ligar la percepción a un lenguaje originario, ya que si reconocemos una parte del cuerpo, un músculo, una articulación, es porque ya fue nombrado por otro, porque hay una preeminencia del significante sobre el sujeto.

b. Por otro lado, en relación a la percepción ligada a la experiencia, podemos establecer que la experiencia fenomenológica que es la enunciada por las ciencias de la motricidad humana “funda un lugar en el que descubrir significaciones originarias” (Castro, 2004:128). Por ello, la experiencia es entendida como una forma de volver a captar la significación de la experiencia cotidiana, para encontrar en qué el sujeto que soy es en verdad efectivamente fundador de esa experiencia y de esas significaciones. Es decir, un sujeto como efecto de fundación y no como efecto de constitución, en tanto que su percepción está ligada con un lenguaje originario desde él

mismo y una experiencia propia. Por ello, los seguidores de la ciencia de la motricidad humana establecen que:

A través de la acción y percepción multisensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato, cenestésico) aprendemos a sentir y a pensar y es en ese momento cuando vamos tomando conciencia de nosotros mismos. Nos percibimos como ser y nos corporeizamos sintiéndonos. Este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos según la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos (...) (Trigo y colaboradores, 1999:62).

Si nos corporeizamos sintiéndonos, la experiencia que está ligada a la percepción se torna como fundadora de sentido, como presencia originaria del sentido del mundo, en la que el poder de la percepción sensible, como establece Merleau-Ponty citando a Husserl, consiste en que nos vincula con el *ser* bruto o salvaje del mundo. Es decir, “me sumerjo en la espesura del mundo por la experiencia perceptiva” (Merleau-Ponty, 2002:236).

En palabras de Merleau-Ponty, el sentido se hace hábito en la medida en que *habita* en nuestro cuerpo. Pero el sentido habita en nosotros en virtud del cuerpo, puesto que es en nuestra experiencia perceptiva del mundo, más que en nuestra experiencia reflexiva, como adquirimos un hábito, como nos hacemos seres de hábitos. Por ello, “debido a que sólo podemos asumir lo que de una u otra forma nos pertenece, el sentido es experimentado como un *tener*, pero no, por supuesto, a la manera de una propiedad sino en su significación existencial” (Merleau-Ponty, 2002:203).

Sin embargo, así como no hay posibilidad de un lenguaje originario porque el lenguaje precede nuestro nacimiento, tampoco hay experiencia originaria, o complicidad inicial con el mundo. “Las cosas visibles no murmuran un sentido que nuestro lenguaje sólo tiene que recoger” (Micieli, 2003:136).

En otras palabras, tomar la experiencia como originaria es olvidar que al ras de la experiencia hay significaciones previas, ya dichas de alguna manera, que recorren el mundo y lo disponen a nuestro alrededor.

Para Foucault, en el momento de ponernos a hablar, ya nos precede una voz sin nombre, lo cual da a la experiencia percibida un sentido diferente (como de-subjetivación y como instancia de transformación); donde ambos movimientos se encuentran sitios en la lógica de la práctica en la medida en que la experiencia empieza a concebirse como una forma histórica de subjetivación.

Por un lado, la práctica implica tanto la “repetición del sentido”, como la “suspensión de sentido” y la “construcción de sentido”, y por otro lado la experiencia implica la instancia de construcción: “una experiencia es siempre una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo (Castro, 2004:129).

Aquí, la noción de *práctica*, resulta nodal, ya que no es tomada como la expresión de una razón absoluta, o una conciencia del sujeto individual, sino que adquiere un valor diferente puesto que la misma no se presenta vinculada o remitida a ninguna conciencia y mucho menos a una derivación de la práctica en acto. La práctica no es una instancia oculta, es lo que hacen, piensan y dicen las personas.

En síntesis, no sólo no es posible pensar una percepción ligada a un lenguaje originario o a una experiencia, sino que ni siquiera es posible pensar un cuerpo que percibe, sino más bien un cuerpo que interpreta, pues la realidad es el resultado de la actividad de interpretación.

2). El cuerpo encapsulado en el mundo de la vida orgánica

Ahora bien, vayamos al otro punto que también conforma un concepto clave para pensar la corporeidad: el cuerpo es posible de ser en el mundo de la vida, en tanto que el proceso, establece Trigo, concluye con la muerte, y agrega:

(...) el énfasis que se hace en recuperar la corporeidad, esto es, evidenciar que somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente (...) nos está mostrando un cuerpo en su totalidad, no escindido, sino un soma que está reconociéndose en la media que a través de su experiencia integral se va relacionando con el mundo (...) (Trigo, Montoya, 2009:91).

De esta manera, el cuerpo es ligado al mundo de la vida, a un modo de estar en el mundo, que ata el cuerpo a una temporalidad vivida, a un suelo sobre el que se apoya la experiencia. Es decir, que “ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo” (Merleau-Ponty, 2002:178). No obstante, ese mundo de la vida no sólo posee una perspectiva temporal sino también espacial en tanto que “hay un espacio vivido que se orienta, no ya alrededor del presente viviente de nuestra percepción actual del mundo, sino hacia un aquí absoluto establecido por nuestro propio cuerpo” (Micieli, 2003:117). Es por ello que la experiencia del propio cuerpo nos da las señales para establecer, “para arraigar el espacio en la experiencia” (Merleau-Ponty, 2002:178), en el que, en

efecto, la percepción es parte de la experiencia sensible o natural que busca restituir su sentido real; en tanto que percibir es originariamente percibir el mundo.

El mundo de la vida es un mundo de percepciones y la condición y fundamento de la corporeidad. Así el Diseño Curricular de Educación Física establece que *“la corporeidad, en los jóvenes adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase”* (2006b:132). Por ello la constitución de la corporeidad, es decir, *“el modo de ser propio de cada sujeto”* (ibid.132) resulta de una construcción que *“es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante”* (ibid.). En otras palabras, un cuerpo ligado tanto a la condición de existencia, a la vida, a lo orgánico, como a un estado del aquí y el ahora; donde *“no habría espacio para mí si yo no tuviese cuerpo”* (Merleau-Ponty, 2002:129).

En efecto, el cuerpo queda reducido al tejido de experiencia que hace a la vida orgánica, a lo material, ya que *“el espacio, y en general la percepción, marcan en el corazón del sujeto el hecho de su nacimiento, la aportación perpetua de su corporeidad”* (ibid. 289).

Ahora bien, en el sentido que le otorga Lacan, que el cuerpo esté muerto o vivo es secundario, en tanto que lo simbólico es el soporte del cuerpo, ya que es posible hablar del cuerpo por fuera de su condición de existencia. Esto implica que:

Desde el momento de su nacimiento, y aún antes, el niño está inserto en una red simbólica construida por sus padres y su familia. El nombre del niño es a veces elegido antes de su nacimiento y su vida está entretejida, en la imaginación de los padres, con una mitología familiar preexistente (Stavrakakis, 2007: 41).

Esta estructura simbólica del lenguaje que preexiste al sujeto, hace de un organismo vivo un cuerpo, cuerpo del lenguaje, segundo cuerpo. Así pues, ese cuerpo inmaterial que es el lenguaje introduce en el viviente un cuerpo inteligible en las funciones de la palabra, que nombra no solamente el cuerpo del sujeto, sino que también funda la realidad en la que el cuerpo se reconoce; pues es en el discurso donde se construye la subjetividad del sujeto.

Es decir, que el cuerpo ligado al mundo de la vida, enunciado por la ciencia de la motricidad humana, implica atar el cuerpo a lo material, a un tiempo, pues *“el propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo”* (Merleau-Ponty, 2002: 235).

No obstante, si una madre puede hablar de su hijo antes de su nacimiento, es porque el cuerpo está en un orden simbólico, más que en el mundo. “Mi cuerpo, de hecho, está siempre en otra parte, está ligado a todas las partes del mundo, y a decir verdad está en otra parte que en el mundo” (Foucault, 2010:16).

Un diseño curricular que liga el cuerpo sólo al mundo de la vida, a la presencia de los alumnos y alumnas en la clase, implica una vez más, enlazar el cuerpo a “algo tangible”, posible de materializar. Sin embargo, tomar al cuerpo de esa manera, implica asignar “un espacio a la experiencia profunda y originariamente utópica del cuerpo” (Foucault, 2010:17).

Conclusiones

Durante el desarrollo del trabajo hemos podido desenredar el enrejado simbólico en el que se sostiene la corporeidad, pues es posible identificar una serie de reglas que permiten hablar de un cuerpo ligado a una experiencia originaria, a una vida sólo orgánica atada a lo material.

Estas reglas que constituyen el modo de entender la corporeidad para la Educación, como se puede ver durante el desarrollo del trabajo, están basados en el saber de *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty. Más aún, los seguidores de las ciencias de la motricidad humana, establecen que la idea de Merleau-Ponty: “el modo de conocer es tornar presente cualquier cosa, con la ayuda del cuerpo”, fueron reglas pertinentes para las ciencias de la motricidad humana.

El rescate que la fenomenología propone de la corporeidad nos está mostrando un cuerpo en su totalidad (...) un deseo por concretizar una cierta imagen del Hombre como ciencia, partiendo de lo estrictamente corpóreo, pero ampliado (...) a la percepción, entendida esta como consciencia de una articulación cuerpo-mundo (Trigo, Montoya, 2009:91).

Estos diálogos de los seguidores de las ciencias de la motricidad humana con la fenomenología resultan recurrentes en sus obras, y así también se pudo ver en el análisis de la palabra corporeidad; dejando al descubierto las reglas con las cuales las ciencias de la motricidad humana forman sus elecciones teóricas, hablan del cuerpo y constituyen un saber.

De esta manera, el modo en el cual el cuerpo es pensado, refiere a aquel que vive en íntima fusión con la experiencia que se tiene de las cosas, con la percepción que dirige su presencia en el mundo. “Por eso, el cuerpo propio es para Merleau-Ponty un elemento fundamental de lo mío,

del yo, ya que la actividad humana es vivida como iniciativa propia de modo excepcional e inmediato por cada sujeto” (Micieli, 2003:130).

El cuerpo, para la fenomenología, parte de un interior que se pliega en el mundo; el cual, a partir de la experiencia en el mundo, se logra reconocer (yo- cuerpo); tomando la actividad humana como iniciativa de la existencia. Frente a este modo de pensar el cuerpo hay un supuesto de que el sujeto es creador de mundo, que el yo es una fuente originaria y creadora. Así pues, “pensar el cuerpo como un interior que se exterioriza es olvidar que existe un exterior que atraviesa hasta el punto tal de formar un segundo cuerpo” (Emiliozzi, 2011: 89). El cuerpo es un efecto de lo simbólico, en tanto el lenguaje se pliega sobre el cuerpo.

En síntesis, el modo de pensar la corporeidad nos lleva a un saber sobre el cuerpo que lo ata a una conciencia encarnada, conciencia situada en un cuerpo, conciencia corporal que lo despoja del lenguaje y de la existencia de un Otro.

No obstante, si hay algo que caracteriza al cuerpo es que se construye a través de un sistema de relaciones, de prácticas históricas y políticas. Por ello, “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004:32) y no una esencia o naturaleza.

Pensar una Educación del cuerpo en la cual el alumno y la alumna poseen una relación con el lenguaje y con la cultura es un acontecimiento decisivo en la relación del alumno/a consigo mismo. Una educación que parta de considerar que no hay una conciencia en el alumno/a, sino que éste/a se construye a partir del otro y del Otro⁶, más aún, donde "yo es otro"; esto implica pensar que el alumno/a interpreta el mundo y se interpreta a sí mismo a partir de un orden simbólico y no desde un interior producto de la percepción.

Bibliografía

- Castro, E. (2008), Giorgio Agamben: una arqueología de la potencia, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNSAM.
- -----, (2004), El vocabulario de Michel Foucault, Bernal, Universidad de Quilmes.

⁶ El otro puede ser un compañero o una compañera, un maestro, en cambio el Otro refiere, en el sentido que le otorga Lacan, al orden simbólico que constituye a la cultura y a la sociedad.

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007), Marco General de Política Curricular, La Plata.
- -----, (2006a), “Marco general para la educación secundaria”, en Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB, La Plata.
- -----, (2006b), “Educación Física”, en Diseño Curricular para la Educación Secundaria, La Plata.
- Foucault, M. (2010), El cuerpo utópico. Heterotopías, Buenos Aires, Nueva Visión.
- -----, (2008a), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- -----, (2008b), *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- -----, (2004), *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Valencia, Pre –textos.
- -----, (1995), *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, El cielo por Asalto.
- Lacan, J. (1994), *Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*, en Escritos I, México, Siglo XXI.
- -----, (1993), *Psicoanálisis, Radiofonía & Televisión*, Barcelona, Anagrama.
- -----, (2009), *El seminario sobre La carta robada*, en Escritos I, México, Siglo XXI.
- Merleau Ponty, M. (2002), *Fenomenología de la percepción*, Madrid, Editora Nacional.
- Micieli, C. (2003), *Foucault y la fenomenología*, Buenos Aires, Biblos.
- Stavrakakis, Y. (2008), *Lacan y lo político*, Argentina, Prometeo.
- Trigo, E. y colaboradores, (1999), *Creatividad y motricidad*, Barcelona, INDE.
- Trigo, E. H. Montoya, (2009), *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*, España-Colombia, Léeme.
- Trigo, E. M. Sérgio, M. Genú, S. Toro, (2009), *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme.